

Education Section | Peer Reviewed |
ISSN 2737-6230| Quito, Ecuador
Vol. 1, No. 2, 2020. pp 57-69
Submitted: 14 October 2020
Accepted: 04 December 2020
Published: 18 December 2020

Autonomía y formación a nivel posgrado. Una reflexión sobre las tensiones del proceso formativo desde *La reproducción*

Autonomy and training at the postgraduate level. A reflection on the tensions of the training process from Reproduction

Armando Ulises Cerón Martínez
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo - México
Pachuca, México
aceron@uaeh.edu.mx

Eva María Galán Mireles
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo - México
Pachuca, México
eva_galan@uaeh.edu.mx

RESUMEN

¿Es la autonomía intelectual de un estudiante en formación producto de su proceso formativo a nivel posgrado? ¿En qué medida la autoridad pedagógica de un director de tesis ahoga o motiva autonomía intelectual de su tutorado para que con autoridad pueda este auto-representarse en obras y productos académicos? ¿Cómo conciliar las metas de las instituciones educativas a nivel posgrado de formar para la investigación y a la vez pretender desarrollar la autonomía intelectual del estudiante al que se le pretende formar como investigador educativo? Con base en experiencias previas en la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, se comparten algunas consideraciones respecto al tema sugerido, y analizadas desde la obra de Bourdieu y Passeron *La reproducción*, en donde se logra identificar al menos cuatro tipos o dimensiones de autoridad en los actos pedagógicos, que permiten comprender el grado de autonomía intelectual alcanzable por el estudiante de posgrado por el tipo de lecturas y producciones académicas que realiza, no necesariamente durante su proceso formativo, sino una vez acabado éste, pues así podría hablarse de un habitus investigativo “bien formado”.

Palabras clave: Autonomía educativa; Formación de investigadores; curso postuniversitario

ABSTRACT

Is the intellectual autonomy of a student in training a product of his training process at the postgraduate level? To what extent does the pedagogical authority of a thesis supervisor stifle or motivate the intellectual autonomy of his student so that can be self-authorized in academic works and products? How to reconcile the goals of educational institutions at the graduate level of training for research and at the same time trying to develop the intellectual autonomy of the student who is intended to be trained as an educational researcher? Based on previous experiences in the Master’s and Doctorate in Educational Sciences of the Autonomous University of the State of Hidalgo, some considerations regarding the suggested topic are shared, and analyzed from the work of Bourdieu and Passeron *Reproduction*, where manages to identify at least four types or dimensions of authority in pedagogical acts, which allow understanding the degree of intellectual autonomy achievable by the graduate student by the type of readings and academic productions he performs, not necessarily during his training process, but once finished this one, because thus one could speak of a “well-formed” investigative habitus.

Keywords: Educational autonomy; Research training; postgraduate courses

1. INTRODUCCIÓN

La formación de educandos es un proceso que desde la perspectiva de la escuela alemana de la educación se asemeja a prácticas artesanales al considerar al proceso formativo como una actividad artística (Nohl, 1950). En otras palabras, se tiene en consideración que el agente social que inicia un proceso formativo no es el mismo que al final se entrega a la sociedad. Y si bien el educando no es una *tabula rasa*, sí es una entidad moldeable en todo momento y susceptible del proceso formativo al que es sometido en el marco de las instituciones educativas.

En este sentido, hay que tomar en consideración que el proceso formativo en ningún modo es totalmente pasivo por parte del educando, ni solamente activo por parte del educador, sino que es un proceso bidireccional y dialéctico en el que ambos participantes se influyen mutuamente, se transforman, enriquecen, movilizando sus saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en los contextos de investigación que comparten.

Atendiendo a las propuestas originales de Peter Berger y Thomas Luckmann (2005) sobre los procesos de socialización de los agentes sociales, se puede recordar que mínimamente hay dos momentos detectados, y más acentuados en sociedades urbanas modernas: la socialización primaria y la socialización secundaria, la primera forjada en el seno familiar y la segunda en el marco de entidades externas como las escuelas formales.

De forma particular a nivel posgrado, los agentes que participan en el proceso educativo se caracterizan por tener un alto grado de socialización secundaria sin que por ello se pierdan los efectos de la socialización primaria. Lo que queda por resolver reside en considerar la relación dialéctica entre inculcación externa y la asimilación interna (Bourdieu & Passeron, 1979), la primera como una actividad por parte del docente y la segunda por parte del discente, donde se deriva la tensión entre formación y autonomía en este nivel educativo.

1.1 La dialéctica formación vs. autonomía a nivel posgrado

Cuando se inicia un proceso ingreso a estudios de posgrado en México hay dos opciones institucionalizadas para poder transitar: el posgrado con orientación profesionalizante y el que tiene una orientación a la investigación (CONACYT, 2020). En el primer caso los agentes sociales interesados en añadir habilidades, competencias y destrezas propias de la formación de origen consideran que un posgrado de este tipo es el más óptimo al ampliar el rango de actualizaciones a las capacidades adquiridas originalmente. En el caso de una disciplina como el derecho, la medicina o la ingeniería, un posgrado profesionalizante o bien una especialidad en el área suple las expectativas de actualización.

Para un posgrado con orientación investigativa, los objetivos y las metas a perseguir son de otra índole, pues lo que se busca es formar disposiciones científicas ancladas muy firmemente tanto a un *eidos* como a un *ethos* científicos (Bourdieu, 2003) que habilitan al posgraduante para la realización de prácticas propiamente científicas.

1.2 Los posgrados educativos con orientación investigativa

En el caso de programas educativos mencionados, la experiencia con varias generaciones ya egresadas en la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (MCED y DCED, respectivamente), permite detectar que la mayor parte de los interesados en estos programas, de inicio poseen inclinaciones más bien profesionalizantes antes que investigativas, lo que genera conflictos a los programas de este tipo, pues además de la labor de formación para la investigación que se inculca, es necesario distinguir constantemente entre las demandas legítimas de tipo laboral en el medio educativo, de las metas claramente diseñadas para la formación en investigación educativa.

Lo anterior tiende a crear percepciones colectivas que además se convierten en prácticas educativas como mecanismos de reproducción del campo construidos a partir de predisposiciones, disposiciones y condiciones específicas que se desarrollan y se convierten en realidades particulares, según las condiciones del campo específico:

> Esas percepciones, pasan a ser parte de la colectividad a través de los procesos comunicacionales y relaciones existentes, que sirven como mecanismo para la construcción de determinados imaginarios; con características específicas, según el ámbito en el cual se desarrollen y se consideran de las realidades únicas de cada subsistema (González & Otero, 2017, p. 6)

Perines y Murillo (2017) identificaron las percepciones que tienen los profesores en formación respecto a la investigación educativa encontrando declaraciones que colocan a la investigación como un saber importante además de necesario. Sin embargo, la demeritan al sobreponerla frente a la práctica profesional y el desempeño docente, como si estuvieran separadas y no coexistieran para el mismo fin, por lo que se devela una concepción errónea de las competencias que los estudiantes deben adquirir priorizando solo aquellas que les permiten resolver situaciones emergentes y no con un ejercicio de orden y reflexión epistemológica.

Para algunos autores esta incorporación de competencias investigativas requiere de todo un proceso que va acompañado de un agente que vigila, aconseja, moldea y orienta a los estudiantes de posgrado, el cual es llamado "tutor" por las funciones que ejerce, y aporta en gran medida un valor añadido a la formación del alumnado, al igual que favorece el desarrollo integral, según Gorostiaga, (2017), quien además sugiere tres características en la formación de un investigador:

1. Es ante todo un académico, y desde esta perspectiva lo describe como un trabajador científico con el principal objetivo de producir nuevo conocimiento en su propia disciplina.
2. Además de contar con un guía en su práctica diaria, este puede llegar a ser el director de tesis o un tutor quien juega un rol fundamental durante su formación.
3. Se encuentra constantemente vinculado con el campo disciplinar y científico que desea estudiar, a través de trabajos de investigación.

También considera que el estudiante debe involucrarse con el conocimiento de tipo teórico y metodológico entre los autores clásicos y sus debates con la finalidad de crear un bagaje vasto que le permita un análisis de los supuestos epistemológicos, sus enfoques y la producción de conocimiento, sin dejar de lado la formación ética propia de su disciplina, así como de investigador (Gorostiaga, 2017). Aquí ya se visualiza la tensión entre formación y autonomía.

La experiencia investigativa en programas de posgrado en educación permite detectar que lo que en el fondo buscan la mayoría de sus consumidores potenciales es obtener herramientas y estrategias didácticas que les permitan fortalecer el proceso de enseñanza - aprendizaje con sus estudiantes en el aula, y no necesariamente están pensando en formarse como investigadores educativos, lo que no siempre es tomado en cuenta por los formadores.

Por otro lado, Ayala (2016) realiza aportaciones al respecto al fundamentarse en el pedagogo Van Manen, a quien se le considera pionero en darle un enfoque distinto a la Fenomenología Hermenéutica Aplicada (FHA) como metodología de investigación en las ciencias sociales, y más en particular en la disciplina pedagógica. Asegura que a partir del conocimiento teórico metodológico de la FHA es posible sembrar en forma de proceso formativo además de progresivo, las nociones, los procedimientos, los criterios, etc., que los lleven a los educandos a incorporar las condiciones de investigadores, sobre todo bajo el enfoque cualitativo, y otorga una postura que rompe con los esquemas mecanicistas como métodos que se asemejan a una receta a seguir, y le otorga un valor más independiente a la personalidad que ya tiene incorporada el investigador en formación. Esto permite detectar lo que es propio del investigador en formación. También identificó resultados que advierten, la necesidad de mantener equilibrio entre el excesivo tecnicismo de la educación formal y la práctica fenomenológica de la interacción, así como que se inicie con el dominio de los conceptos básicos como requisito para la investigación de los temas concretos.

En otro enfoque, Vallejo (2020) debate acerca de mejorar el desempeño académico de los estudiantes desde que se encuentran estudiando, ya que esto representa el cimiento de la formación de futuros investigadores a partir de la complejidad de las tareas y labores asignadas. También considera sobre la necesidad de fomentar el pensamiento crítico a través de constantes ejercicios de análisis y reflexión sobre los temas de las disciplinas de interés.

En la llamada sociedad del conocimiento y de la información, la investigación encuentra relevancia importante en todas las disciplinas, por lo que debe fomentarse desde los procesos educativos como un espacio que promueva y consolide las habilidades de orden científico para que se convierta en un aprendizaje significativo y trascienda a lo largo de la vida en forma de cultura de investigación (Vallejo 2020).

En este sentido, los tres autores anteriores coinciden en que las acciones deben hacerse desde etapas tempranas, en las que los estudiantes de posgrado vayan incorporando las prácticas investigativas. Por otra parte, atribuyen a un guía o tutor el papel principal para que sea quien oriente a la formación de investigadores y que son quienes deben propiciar escenarios (ya sea desde el currículum explícito u oculto) que transformen las prácticas académicas en prácticas científicas y de investigación.

Es importante considerar que los investigadores se vinculan directamente con el nivel de desarrollo de sus respectivos países, por lo que es necesario decir que las habilidades investigativas deben plantearse acorde con los avances científicos y tecnológicos del sector tanto económico, laboral y científico que se pretender producir, como una tarea importante para las instituciones educativas, y más en específico, de los programas de posgrado en la generación de capacidades investigativas e innovadoras como un nuevo paradigma de producción de investigadores en el marco de la globalización económica (Cardoso & Cerecedo, 2019).

Una de las habilidades principales que los estudiantes de posgrado deben de desarrollar es la escritura científica, derivada de la necesidad de articular la producción investigativa y la construcción de conocimiento, por lo que debe ser un proceso transformacional que pasa de ser el que consume textos científicos al que los produce. Al respecto, Giraldo-Giraldo (2020) considera que el discurso que se presenta en los trabajos académicos debe de cambiar para dar un sustento sólido a lo que se escribe, pues de no lograrse podría ocasionar obstáculos en el desarrollo de producción científica, por ejemplo, a través de artículos y de la propia tesis de grado que se pretende defender. Más adelante se rescatará esta propuesta con detalle.

En sus investigaciones, Giraldo-Giraldo (2020) registró declaraciones de estudiantes de posgrado en las que se reconoce la complejidad de la escritura en los textos académicos, en su estructura y en las normas de producción textual, ya que estos trabajos requieren de redacción expositiva o argumentativa, uso de

citas y referencias, entre otros aspectos de orden académico y científicos propios del nivel de posgrado. Esto manifiesta la complejidad de transmitir las prácticas investigativas más como un oficio que como una profesión, pues la obtención de un grado académico no es garantía de lo que desde él se ostenta, pues requiere de ser demostrado de manera fáctica, con producción igualmente fáctica.

Ante este panorama, se abre una compleja labor tanto para los docentes que explícitamente saben que deben formar para la investigación educativa con las herramientas científicas propias de este oficio, y tratar de que los investigadores en ciernes lo hagan a la vez con autonomía. Simultáneamente para los aspirantes en este tipo de posgrados, se detecta un continuo choque, una continua frustración al detectar que no siempre empatan sus aspiraciones subjetivas (de mejora en sus prácticas educativas) con las condiciones objetivas a las que se han enrolado (la formación para la investigación educativa). Todo esto se vincula con aspectos clave como la autoridad pedagógica y sus implicaciones, por lo que vale la pena explicitar cómo se le entiende.

Por lo tanto, lo que este artículo persigue, es generar una reflexión de las condiciones en las que es posible el desarrollo de autonomía intelectual en contextos de una formación que pretende inculcar disposiciones investigativas a nivel posgrado. En este sentido, la autonomía se posibilita cuando el estudiante en formación posee las condiciones de libertad para ejercer sobre sí la posibilidad de auto-representarse en obras de su propiedad, como autor de obras de su autoría, es decir, de ejercer autoridad intelectual. Al ser una propuesta teórica esta, se dará prioridad a la obra *La reproducción* (Bourdieu & Passeron, 1979) por encontrar en ella los argumentos que permitirán desarrollar un bagaje teórico para ser puesto a prueba en otro momento posterior.

2. METODOLOGÍA

Siendo esta reflexión producto de experiencias educativas *in situ* a nivel posgrado tanto en la MCED como en el DCED, las técnicas privilegiadas fueron la observación y entrevistas informales con estudiantes y catedráticos, con quienes se debatió la temática de esta tensión entre la formación que se espera de los docentes hacia los estudiantes, así como intercambio de opiniones con estos últimos.

Como resultado de esa primera aproximación se realizó una ponencia conjunta llamada “El dilema entre ethos y ética en el marco del proyecto RECREA” (Cerón et al., 2019) que fue expuesta de forma oral en el “IV Congreso de ética profesional y responsabilidad social. Retos para la educación, el desarrollo territorial y la transparencia”, del 16 al 18 de abril, en la Universidad de Zacatecas, México. Ahora, como reflexión de ese debate se presenta la dimensión teórica de lo que, a parecer de los autores, conlleva una tensión entre formación para la investigación a nivel posgrado, y la autonomía del estudiante de este nivel, y la elección de este producto como una reflexión teórica sobre los tipos de autoridad implicados en el proceso educativo en el programa de la MCED y el DCED, con miras a ser aplicables a otros programas de posgrado con condiciones semejantes.

Para ello, se ha privilegiado la obra clásica de Bourdieu y Passeron (1979) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, dado que de ahí se derivan principios explicativos tanto de los procesos de inculcación externa (en este caso, la formación de disposiciones para la investigación), como los de asimilación individual (el grado de autonomía alcanzada por el aprendiz de investigador), para generar un marco explicativo a ser aplicado en otro momento de la investigación.

3. DESARROLLO

3.1 Tipos de autoridad. Una reflexión teórica para una comprensión empírica

La experiencia empírica no es suficiente para dar cuenta de la realidad observada, por lo que se requiere de un bagaje teórico que permita su cabal comprensión pues “[...] *la investigación sin teoría está ciega,*

y la teoría sin investigación está vacía" (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 121). La tensión entre formación y autonomía podría ser más clara con una herramienta analítica que dé luz de la divergencia en cuestión.

En este sentido, cabe aclarar que la posición aquí asumida respecto a la teoría es que forma "[...] el andamiaje sobre el que se construye una investigación, desde los supuestos sobre los que se apoya, los conceptos o proposiciones que la encuadran hasta las conclusiones que dan lugar" (Sautu, 1997, p. 186).

En términos antropológicos el ser humano puede ser considerado como un *homo educandus*, esto es, un ser producto y productor de prácticas educativas (Fullat, 2004). El hombre es resultado de su educación. No hay acto por más pequeño o insignificante que no demuestre su vinculación directa con la educación recibida como aceptación plena, parcial, o de rechazo. Y si bien, hay una corriente en la teoría de la educación que ha tomado por objeto de estudio la reproducción como efecto de la educación formal, también hay posicionamientos teoréticos que tratan de superar la lectura mecanicista y proponen el papel activo del estudiante a través de su resistencia a las imposiciones arbitrarias en los contextos educativos (Giroux, 2004). No todo es imposición arbitraria ni sumisión acrítica, ni tampoco hay relatividad absoluta ni resistencia en su totalidad.

La relación docente-alumno presupone autoridad, respeto y la representatividad institucional en el marco de ésta. De este modo, el problema de la autoridad pedagógica se hace presente. Pero, ¿qué es la autoridad? Siguiendo a Gadamer (1998) y con una apropiación muy particular desde la perspectiva bourdiana en la obra *La reproducción* (1979), en términos generales se podría hablar al menos de cuatro dimensiones o tipos de autoridad: la autoridad de precedente, la autoridad legal, la autoridad delegada, y la autoridad por madurez, que permiten explicar y comprender la tensión entre formación para la investigación y autonomía a nivel posgrado.

3.2 Autoridad de precedente

La *autoridad de precedente* es aquella que generalmente se ejerce por prácticas consuetudinarias, habituales o por mera tradición. Esas acciones *cuasi* automáticas se incorporan de forma profunda en los cuerpos biológicos de quienes las practican sin tener necesidad de tomar en una consideración reflexiva los esquemas y las normas, o los acuerdos implícitos de las que se derivan. La mera repetición de un acto de forma constante otorga reconocimiento y valor a la tradición en la que se sustenta. Para Max Weber (2002, p.20), la acción social de tipo tradicional "está determinada por una costumbre arraigada [pues no] es más que una oscura reacción a estímulos habituales, que se desliza en la dirección de una actitud arraigada".

Esto significa que,

> Un modo de inculcación determinado, o sea, el sistema de medios por los que se produce la interiorización de una arbitrariedad cultural, se caracteriza [...] por la posición que ocupa entre 1) el modo de inculcación que produce un habitus mediante la inculcación inconsciente de principios que solo se manifiestan en estado práctico y en la práctica impuesta (pedagogía implícita) y 2) el modo de inculcación que produce el habitus mediante la inculcación metódicamente organizada como tal de principios formulados e incluso formalizados (pedagogía explicita) (Bourdieu & Passeron, 1979, p. 84).

El acto educativo se manifiesta en al menos dos formas: de forma implícita y de forma explícita. Es evidente que la pedagogía implícita, la impartida en la práctica y para la práctica, es en la que descansa la autoridad de precedente por ser una arbitrariedad cultural impuesta a los sujetos pero no reconocida como tal y, por este desconocimiento se legitima su reconocimiento.

La pedagogía del silencio (propia de una educación tradicional) inicialmente opera en el marco de lo que se conoce como "socialización primaria", y que, por ejemplo, compromete emocionalmente a los sujetos ya que les "[...] es necesario amar a la propia madre, pero no a la maestra propia" (Berger & Luckmann, 2001, p. 178), lo cual no se cuestiona porque el educando tiende a naturalizar las prácticas educativas que le han sido impuestas. Sin embargo, "la tendencia a reinstaurar en toda persona investida de una autoridad pedagógica la relación arquetípica con el padre es tan fuerte que todo aquel que enseña, por joven que sea, tiende a ser tratado como un padre [...]" (Bourdieu & Passeron, 1979, pp. 59-60). En el caso de los procesos formativos a tanto en la MCED como en el DCED, el docente es institucionalmente llamado en primera instancia "tutor", y después "director"; en el caso de los estudiantes, el estudiante es un "tutorado" y después un "dirigido". Es de esperar que las relaciones tutoriales fácticas del binomio tutor-tutorado se manifiestan desde las más cercanas hasta las más frías.

En las prácticas formativas del posgrado, el modelo educativo opera bajo el esquema de una autoridad de precedente pues el mismo ambiente lleva de forma ínsita las predisposiciones ajustables a las prácticas educativas:

> El profesor encuentra en las particularidades del espacio que le proporciona la institución tradicional (el estrado, el púlpito y su situación en el centro de convergencia de las miradas) las condiciones materiales y simbólicas que le permiten mantener a los estudiantes a distancia y en respeto y que le coaccionarían a hacerlo incluso si él se negara (Bourdieu & Passeron, 1979, p. 159).

El espacio educativo que opera bajo este tipo de ambiente produce predisposiciones en los participantes, promoviendo un esquema de complicidad entre las condiciones objetivas y las disposiciones subjetivas de sus participantes. Y dado que los arquetipos educativos están en las estructuras cognitivas de los sujetos (tanto de los docentes como de los estudiantes), quien se siente en el escritorio del salón de clase, tenderá a considerársele como si fuera el docente y el grupo estará predispuesto a demostrarle sumisión pedagógica.

Pero la inculcación educativa también opera bajo una pedagogía explícita, que tiende a ser por lo general la educación formal, amparada por el Estado y sus instituciones. Y si bien la educación familiar opera bajo una autoridad de precedente por la legitimidad de la tradición a la que pertenece, no significa que siempre sea legal. Como diría Bourdieu (2014, p. 43), "se confunde, en general, legitimidad y legalidad". La legalidad reposa sobre las expresiones jurídicas del Estado:

> El acto jurídico de dar órdenes no se vuelve legal, oficial, estatal, hasta que se le pone un sello. ¿De dónde saca el sello su poder mágico? Es verdad que sucede lo mismo con un diploma o un título, si no hay firma, el diploma no es válido y es posible hacer un recurso, etc. ¿De dónde obtiene el *sigillum* entonces su autoridad? (Bourdieu, 2014, p. 245).

3.3 La autoridad legal

Es la que otorga el marco de acción para todos los tipos de acciones posibles en una sociedad formalmente organizada. Es el sustento que se objetiva en las constituciones de los países, en sus reglas, en sus normas y manuales de operación, etc., sujetando a todo agente social bajo sus parámetros, generalmente bajo esquemas burocráticos muy particulares y específicos para cada institución. El sistema educativo

reconocido por el Estado es legal porque está amparado bajo sus lineamientos legales:

> Hablar de reconocimiento de la legitimidad de la acción pedagógica [...] significa únicamente extraer las implicaciones del hecho de que la acción pedagógica implica la autoridad pedagógica, o sea que «tiene curso legal», del mismo modo que lo tiene una moneda, y, de forma más general, un sistema simbólico —lengua, estilo artístico o incluso una moda de vestir (Bourdieu & Passeron, 1979, pp. 53-54).

Instancia legítima para legitimar, el sistema educativo impone prácticas sociales capaces de reproducirse a sí mismas por el orden y la delegación de autoridad a nivel posgrado (y en todos los niveles educativos) en administrativos, docentes e investigadores que se encargarían de producir los habitus necesarios en quienes son formados para la investigación dado que “la productividad específica del trabajo pedagógico se mide objetivamente por el grado en que produce su efecto propio de inculcación, a sea, su efecto de reproducción” (Bourdieu & Passeron, 1979, p. 73). La fuerza de la *autoridad legal* radica en que está jurídicamente garantizada para sancionar (con premio o castigo) a todos los agentes involucrados en las prácticas institucionales, haciendo uso de la violencia de forma legítima que lleva de forma ínsita.

3.4 Autoridad delegada

De la autoridad legal se deriva la *autoridad delegada* o *de posición*, que es aquella donde el docente en el aula y durante todo el acto pedagógico es la encarnación propia de la institución educativa y ésta a su vez otorga un respaldo casi ciego, dogmático a todo docente que se ajuste a las reglas y a los parámetros institucionales. En este sentido, ser docente implica ocupar una posición de privilegio con respecto al estudiante sobre el cual ejerce esa autoridad pedagógica al transmitir información o coordinar las actividades educativas. Al respecto, se puede decir que:

> [...] la legitimación por la Escuela del orden establecido supone el reconocimiento social de la legitimidad de la Escuela, reconocimiento que descansa, a su vez, en el desconocimiento de la delegación de autoridad que fundamenta objetivamente esta legitimidad o, más exactamente, en el desconocimiento de las condiciones sociales de una armonía entre las estructuras y los habitus lo suficientemente perfecta como para engendrar el desconocimiento del habitus como producto reproductor de lo que lo produce y el reconocimiento correlativo de las estructuras del orden así reproducido. De esta forma, el sistema de enseñanza tiende objetivamente a producir, mediante el enmascaramiento de la verdad objetiva de su funcionamiento, la justificación ideológica del orden que reproduce a través de su funcionamiento. (Bourdieu & Passeron, 1979, p. 264).

De la autoridad legal también emanan los “educadores legítimos” (Bourdieu & Passeron, 1979, p. 67) y los “receptores legítimos” en el campo educativo. En efecto, lo que produce el marco legal son las posiciones, no a los individuos que las ocupan. En este sentido, ser “profesor” o “investigador” o “estudiante”, significa ocupar una posición preexistente a los individuos que las ocupan. Que un estudiante ocupe la posición de “receptor legítimo” es comprensible cuando a nivel posgrado, antes de convertirse en estudiante, el agente social es un aspirante sometido a un proceso de selección que le lleva a ser aceptado o rechazado. La aceptación en el programa educativo le da los privilegios de ser un receptor legítimo, aunque de forma transitoria, es decir, mientras dure el proceso formativo.

En este tipo de autoridad, la posición delegada implica una serie de disposiciones en sus ocupantes, referidas a las demandas burocráticas propias de cada institución, lo que no significa una reproducción

fotostática de las órdenes impuestas, sino un continuo ajuste entre las demandas y los estilos para agenciar o administrar cada posición ocupada. Cabe explicitar que, en tanto posiciones, tanto el docente como el estudiante, en alguna manera son extensión encarnada de la institución, el primero de forma más duradera, y el segundo de modo transitorio, lo que vuelve a éste más vulnerable frente al que ocupa la posición de docente.

Con estos tres tipos de autoridad, sería difícil dar margen para el desarrollo de una autonomía para el estudiante. Pero es posible detectar en *La reproducción* algunos indicadores que posibilitan desarrollo de autonomía por parte del educando, a lo que puede llamarse un "autoridad de madurez", que a continuación se explicitará.

3.5 Autoridad de madurez

El cuarto tipo de autoridad que se puede identificar es la *autoridad de madurez*, referida al desarrollo personal de su portador en alguna área particular, y se distingue de las otras porque para operar no requiere imponerse por parte del educador, sino que su condición esencial consiste en el reconocimiento por parte de aquel que recibe la acción de quien porta esta autoridad bajo un esquema de heteroevaluación; es decir, este tipo de autoridad se gana con la demostración de la pericia del portador (Gadamer, 1998). Por contraste, en el educando este tipo de autoridad es algo que se va concediendo por medio de las constantes evaluaciones en los procesos formativos en marcos educativos, ya que "[...] el producto de una acción pedagógica dominada tiene más posibilidades de ser sometido a los principios de evaluación que reproduce la acción pedagógica dominante" (Bourdieu & Passeron, 1979, p. 71).

Ahora bien, la interacción fenoménica tiende a unir lo que en principio no le está, es decir, las habilidades esperables de quien ocupa una posición como docente como si fuesen atributos personales:

> La disociación personalista entre la persona y la posición conduce a presentar como la esencia de la persona que ocupa la posición (o como el modelo de toda persona digna de ocuparla) la que parecería ser en virtud de una posición, sin ver que la autoridad que le confiere su posición excluye que pueda parecer ser distinta a la que parece ser en virtud de su posición (Bourdieu & Passeron, 1979, p. 61).

Conviene reiterar que la pericia que la posición de docente demanda, tiende a confundirse con la persona portadora por las disposiciones educadoras que del portador se esperan. El ajuste entre posición y disposición produce el efecto fenoménico de una pericia y una sapiencia atribuible a la persona y no siempre es detectable que son demandas derivadas y esperables de la posición objetivamente ocupada. Lo que difiere de persona a persona, son los estilos para agenciar o administrar la posición objetiva y sus demandas: "el estilo «personal», es decir esa marca particular que llevan todos los productos de un mismo habitus, prácticas u obras, no es nunca otra cosa que una *desviación* con respecto al estilo propio de una época o de una clase [...]" (Bourdieu, 2007, p. 98). De ahí que la reproducción nunca es absoluta por parte de sus ejecutantes.

Cuando un docente ingresa al salón de clases lo hace en el marco de la autoridad legal toda vez que es un profesor reconocido de forma legal, además de legítima, por la institución que formalmente lo ha contratado. Y ya en el acto pedagógico mismo en el salón de clases, su cuerpo biológico es la encarnación tanto de la institución como de los contenidos programáticos que pretende impartir (autoridad delegada o de posición). Y por el efecto de la autoridad de precedente existe un contrato pedagógico, un acuerdo tácito entre docente y estudiante donde el primero suele ser considerado como quien "sabe" y el segundo como el que está "para aprender". Pero no todo está dicho. En el ejercicio propio del acto pedagógico, el

docente tiene que demostrar ante su audiencia que efectivamente es alguien que sabe y, por lo tanto, debe ganarse el respeto y el reconocimiento del alumno al que pretende formar. Es la autoridad de madurez lo que está en juego.

En el caso de quien ocupa la posición de estudiante en la MCED y el DCED, el reconocimiento de su autonomía por parte de los instructores es algo que se va ganando progresivamente o, mejor dicho, algo que se le va concediendo a través de las calificaciones numéricas y las evaluaciones cualitativas otorgadas al ocupante de dicha posición. El reconocimiento de su autonomía se posibilita cuando se le reconoce como "autor" de su propio trabajo de investigación, con la obtención del grado, justo en el momento en que debe ser despachado del programa para dar paso a la siguiente generación de posgraduantes.

4. RESULTADOS

Con esto en mente, ya es posible dilucidar las ineludibles tensiones entre los diferentes tipos de autoridad que convergen en la corporeidad del docente cuando, a pesar de tener aseguradas las tres primeras formas de autoridad, si no logra el reconocimiento por parte del estudiante, las otras pierden fuerza y la energía pedagógica aplicada tiende a disolverse, generando tensiones entre los actores participantes.

Por otro lado, es entendible (y hasta deseable) que en el acto pedagógico el reconocimiento por parte del estudiante hacia el docente fluyese de forma mecánica, mágica, casi naturalizada, aunque que no siempre es así, pues como se ha comentado, hay resistencia hacia las acciones pedagógicas que se imponen arbitrariamente.

4.1 La tensión formativa

En las prácticas educativas el proceso pedagógico descrito, es mucho más complejo que eso, pues como es de notar, los tipos de autoridad coexisten en los sujetos participantes en diversos modos y grados. Asumiendo que ser docente y estudiante en programas educativos como la MCED y el DCED significa ocupar posiciones distintas, diferenciadas y diferenciantes, la relación entre ambas posiciones es de continua tensión de fuerzas que impactan a la vez la relación entre los procesos externos de inculcación formativa por parte del docente y la responsabilidad de autonomía pedagógica del estudiante.

Habermas (1998) propone cuatro criterios de validez universal para toda comunidad ideal de habla: *pretensión de verdad* (creer en lo que se expresa como algo digno de ser hablado, de ser compartido y, por lo tanto, de ser escuchado), *pretensión de rectitud* (apego a las normas respetando a todos los participantes de la comunidad), *pretensión de sinceridad* (implica ser congruente con lo que se dice), y *competitividad lingüística* (el entendimiento claro y sin distorsiones de aquello que se comunica en la comunidad de habla). Sin embargo, como se anuncia desde el nombre de su propuesta, todo sería posible, pero bajo las condiciones mencionadas. Lo que en realidad existe, es una asimetría estructural entre docente y discente por el sólo hecho de ocupar posiciones distintas.

Con lo anterior se puede considerar que durante todo el proceso formativo a nivel posgrado siempre está presente la asimetría social, la jerarquía y, por lo tanto, la distancia social entre docente y estudiante. Si a esto se le suma que el docente por lo general ha impartido sus cursos por más de una ocasión, por contraste con el estudiante que los cursa sólo una vez, la competitividad lingüística es prácticamente nula entre ambos agentes sociales, razón por la cual termina imponiéndose el criterio del primero sobre el segundo en varias dimensiones: desde la temática posible a abordar, el posible tratamiento, hasta las adhesiones y aberraciones teóricas y paradigmáticas que debe seguir el estudiante tutorado.

5. DISCUSIÓN

Por todo lo anterior, conviene preguntarse ¿cuáles son los límites entre la formación pedagógica de un docente de posgrado que pretende guiar a su estudiante a cargo, y el desarrollo de la autonomía de éste durante todo el proceso formativo? ¿Es la misma autonomía del estudiante resultado de la heteroformación por parte de las acciones del docente hacia el alumno o tiene otro origen?

La autonomía pedagógica por parte del estudiante de posgrado es a la vez una concesión y una conquista que van más allá de la acreditación de los seminarios cursados durante el programa, y más cuando éste tiene corta duración al solicitarle "[...] concluir el programa educativo en un tiempo mínimo de cuatro semestres, de acuerdo al avance de la tesis y obtener el grado en dos años" (Programa educativo de Maestría en Ciencias de la Educación, 2015, p. 68). No hay que perder de vista que la mayor parte de los estudiantes que cursan la MCED no han realizado tesis, por lo que la maestría viene a ser su primera experiencia investigativa, además que cuentan con menor tiempo que una carrera promedio de cuatro o cinco años, por contraste con los dos del programa. Para el caso del DCED, pocas veces hay continuidad de la investigación de maestría, por lo que se tiene que comenzar una nueva.

Mientras que el docente en funciones de la MCED y del DCED tiende a ser evaluado una sola vez para ocupar su posición como profesor por el contrato laboral (las evaluaciones posteriores son para acceder a estímulos económicos pero no definen su permanencia laboral), los estudiantes de posgrado tienen que ser constantemente examinados en cada seminario y cada semestre y, en su caso, ser acreditados o no.

Bajo estas premisas, ¿es posible detectar el momento o la condición en la que se adquiere la autonomía educativa en un programa de posgrado? Si se asume que las calificaciones numéricas no son suficientes para evidenciar la obtención de autonomía por la madurez y el desarrollo alcanzado, es posible intuirlo por medio de acciones prácticas que manifiesten incorporación objetiva, fehaciente, de lo adquirido en un programa, lo que Bourdieu llamó "capital cultural incorporado", o sea, un conocimiento convertido en "ser", como parte constitutiva de su portador, pues

> [...] la acción pedagógica implica el trabajo pedagógico (TP) como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada (Bourdieu & Passeron, 1979, p. 25).

Para ello se propone tal identificación por medio del tipo de lectura que realice el estudiante respecto a los materiales compartidos durante los cursos, siendo de tres tipos: *literal*, que no es sino una repetición de lo que un autor dice; *inferencial*, que es una lectura de tipo comprensiva, interpretativa, que permite dar más sentido a la lectura misma; y *crítica*, que es posible cuando el lector puede aportar sus puntos de vista desde la lógica del debate sustentado. Esto evitaría aseveraciones ingenuas de buscar en el acto formativo mismo habitus bien formados, como en el caso de investigaciones como la de Torres (2013).

Conviene recordar que históricamente "...la posibilidad de interpretación personal de las Escrituras catapultó la autonomía en la investigación y permitió el desprendimiento de unas disciplinas con respecto a la filosofía y a la teología, que más adelante dieron origen a nuevas ciencias" (Quijano, 2017, p. 234). Esto significa que en la medida que el lector deja de apegarse a la literalidad del texto, puede trascender hacia una autonomía intelectual, que es lo que se buscaría en los estudiantes de la MCED y el DCED respecto a los autores con los que se les ha formado.

6. CONCLUSIÓN

Se puede considerar que en la medida que un estudiante se manifiesta como un lector que repite lo que los textos dicen ya sea en forma literal o de parafraseo, su grado de dependencia intelectual respecto a los autores o las temáticas es mayor. Pero en el desarrollo hacia lecturas inferenciales, es decir, significativas, de búsqueda de sentido más allá del literal, y que sea capaz de exponerlas oralmente y por escrito, se ha avanzado hacia un grado de autonomía intelectual. La realización de lecturas críticas, por su naturaleza, tienden a desarrollar mayor grado de autonomía porque en ese nivel de apropiación y debate, la lógica expositiva toma los argumentos originales para detectar fortalezas y debilidades, y no para hacer apologías de ellas.

Finalmente, la prueba más efectiva de una autonomía alcanzada a nivel posgrado no debería ser buscada en el acto pedagógico mismo, sino de forma posterior, como un habitus bien formado para el desarrollo de disposiciones investigativas para lo cual se ofertan posgrados como los descritos, es decir, con prácticas investigativas objetivadas en la publicación de artículos, asistencia y participación en congresos científicos, participación en proyectos de investigación, publicación de libros, etc., por iniciativa personal, y ya no bajo la presión de cumplir con "la tarea" que se impone a los estudiantes mientras cursan el posgrado.

REFERENCIAS

Ayala, R. (2016). Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de van Manen) en el contexto hispanoamericano. *Educación XX1*, *19*(2), 359-381. https://doi.org/10.5944/educxx1.16471

Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Anagrama.

Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico*. Anagrama.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI editores.

Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1989-1992)*. Anagrama.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI editores.

Cardoso, E. O., & Cerecedo, M. T. (2019). Valoración de las Competencias Investigativas de los Estudiantes de Posgrado en Administración. *Formación universitaria*, *12*(1), 35-44. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100035

Cerón, A. U., García, A., & Ponce, Ch. I. (2019, Mayo 16-18). El dilema entre ethos y ética en el marco del proyecto RECREA. [Presentación de conferencia]. IV Congreso de ética profesional y responsabilidad social. Retos para la educación, el desarrollo territorial y la transparencia. https://cutt.ly/whAg8ut

CONACYT (2020). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de nuevo ingreso modalidad escolarizada*. https://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/convocatorias-conacyt/convocatorias-pnpc/marcos-de-referencia-pnpc/19842-marco-referencia-evaluacion-programas-nuevo-ingre/file

Fullat, O. (2004) *Homo educandus. Antropología filosófica de la educación*. Universidad Iberoamericana.

Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método II*. Sígueme.

Giraldo-Giraldo, C. (2020). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, *1*(80), 173-192. https://doi.org/10.17227/rce.num80-9633

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.

Gonzales, R., & Otero, C. (2017). Imaginarios sociales en estudiantes de educación sobre la calidad de la formación investigativa. *Opción*, *33*(84), 759-790, https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23412

Gorostiaga, J. M. (2017). La formación de investigadores en el campo de la política educativa: una mirada regional. *Revista de la educación superior*, *46*(183), 37-45. https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.001

Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. II*. Taurus.

Nohl, H. (1950). *Antropología pedagógica*. FCE.

Perines, H., & Murillo, J. (2019). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*. *43*(1), 251-268, http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100015

Programa educativo de Maestría en Ciencias de la Educación (2015). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Quijano, L. G. (2017). La universidad: ¿empresa o utopía? *Revista Colombiana de Educación, (72)*, 221-241. https://doi.org/10.17227/01203916.4650

Sautu, Ruth. (1997). Acerca de qué es y qué no es investigación científica en Ciencias Sociales. En C. Wainerman, & R. Sautu, *La trastienda de la investigación*. (pp. 181-198). Editorial de Belgrano.

Torres, J. C. (2013). Relación de tutoría y promoción del desarrollo de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación. Acercamiento a un caso. *Perfiles Educativos, 35*(140), 8-27. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.140.38840

Vallejo, A. B. (2020). El papel del docente universitario en la formación de estudiantes investigadores desde la etapa inicial. *Educación Médica Superior*, *34*(2). https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=96951

Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

AUTORES

Armando Ulises Cerón Martínez. Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en Filosofía de la Ciencia por la Universidad Autónoma Metropolitana. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: 1) Investigación de la investigación educativa; 2) Producción y fragmentación de subjetividades

Eva María Galán Mireles. Dra. en Tecnología e Innovación en la Educación. Mtra. en Tecnología Educativa y Licenciada en Comunicación y Periodismo. Evaluadora Analista de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) México. Profesora universitaria en México en la modalidad presencial y virtual a nivel licenciatura y posgrado.

Conflicto de intereses

Los autores informan de ningún conflicto de interés posible.

Financiamiento

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimientos

N/A